DOCUMENT RESUME

ED 469 968 FL 026 861

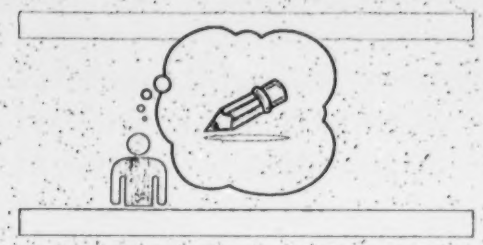
TITLE	Banque de strategies d'ecoute pour un enseignement explicite de la 1re a la 7e annee. Document d'appui pour les programmes d'etudes (1998) de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion (Listening Strategies for Specific Instruction in Grades 1 through 7. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1108-1
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	79p.; For related documents from Alberta Learning, see FL 026 862-864.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Education; *French; *Immersion Programs; *Listening Skills; Native Language Instruction; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Teaching Methods

ABSTRACT

This teacher's guide is intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in immersion programs. It provides a host of strategies for teaching listening skills in the classroom in Grades 1 through 7. The first section is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure. It discusses the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. The second section presents the practical aspects of the listening strategies, including preparation, implementation, and evaluation. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

FL



Banque de stratégies d'écoute

Pour un enseignement explicite

ED 469 968

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Hawkins

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

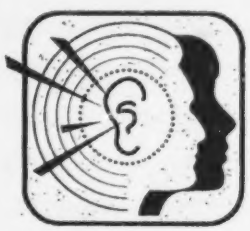
1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.



De la 1re à la 7e année

Document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

2

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

Banque de stratégies d'écoute

Pour un enseignement explicite

De la 1re à la 7e année

Document d'appui pour
les programmes d'études (1998) de français langue première
et de français langue seconde – immersion

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies d'écoute pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 1re à la 7e année.

ISBN 0–7785–1108–1

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 2
Introduction 3
Organisation du document 4

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 7

La préparation (1re temps) 8
- Motivation à l'apprentissage 8
- Activation des connaissances antérieures 9
- Exploration de l'objet d'apprentissage 10

La réalisation (2e temps) 11
- Modelage – Planification de l'enseignement 11

L'intégration (3e temps) 20
- Transfert des connaissances 20

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'ÉCOUTE 25

Présentation des stratégies contenues dans la banque 26
- Présentation de chaque stratégie 27

Planification de l'écoute 29
- Stratégies de planification 29
  Regroupements 31
- Analyse et modelage des stratégies de planification 32

Gestion de l'écoute 43
- Stratégies de gestion 43
  Regroupements 45
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 46

Évaluation de l'écoute 75
- Stratégies d'évaluation 75
- Analyse et modelage des stratégies d'évaluation 76

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 8
2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écoute . . . 9
3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écoute 10
4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 19
5e activité : Planification d'un RAS 21
6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 22

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

• La motivation à l'apprentissage 8
• L'activation des connaissances antérieures 9
• La métacognition 10
• La validation des connaissances 11
• Le modelage 12
• Les trois temps de la démarche d'apprentissage 20

Introduction

L'enseignement explicite, sans être une panacée, s'avère être une approche la plus valable à l'heure actuelle pour enseigner une habileté, compte tenu des recherches récentes. L'emploi de l'enseignement explicite augmente la probabilité qu'un plus grand nombre d'élèves développent l'habileté ou les habiletés à l'étude.
(Christian Boyer, 1993)

La banque de stratégies d'écoute s'adresse aux enseignants de l'élémentaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fait suite au document intitulé *À l'écoute de son écoute** qui amène l'enseignant à réfléchir à son propre processus d'écoute et lui fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écoute.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à l'écoute que l'on retrouve dans le programme d'études de français langue première de 1998 (RAG : CO1 et CO2) et les RAS de compréhension orale que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAG : CO4 et CO5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de l'écoute avec vos élèves afin qu'ils deviennent des auditeurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *Ce document est accompagné d'une audiocassette et il est en vente au LRDC.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont observables et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A*; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A** et sont mesurables.*

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de l'écoute :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages	La préparation (1re temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration de l'objet d'apprentissage

Pages	La réalisation (2e temps)
11	• Modelage – Planification de l'enseignement
13	– Planification d'un RAS
15	– Planification de la démarche d'apprentissage
18	– Planification d'une tâche d'écoute

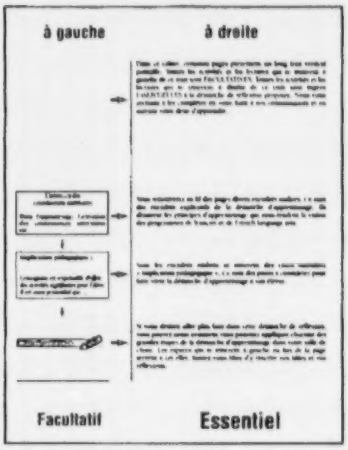
Pages	L'intégration (3e temps)
20	• Transfert des connaissances
20	– Mise en pratique
21	– Planification d'un RAS
22	– Planification de la démarche d'apprentissage
24	– Planification d'une tâche d'écoute

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

Présentation des stratégies d'écoute

Pages	Présentation des stratégies contenues dans la banque
29	**Planification de l'écoute**
29	• Stratégies de planification
31	Regroupements
32	• Analyse et modelage des stratégies de planification
43	**Gestion de l'écoute**
43	• Stratégies de gestion
45	Regroupements
46	• Analyse et modelage des stratégies de gestion
75	**Évaluation de l'écoute**
75	• Stratégies d'évaluation
76	• Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à **gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à **droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion .

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Mise en application

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écoute

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écoute

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de l'écoute. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de l'écoute, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écoute

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de l'écoute, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de l'écoute. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'écoute.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

Mise en application

Pensez à la dernière tâche d'écoute que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi le discours en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'écoute?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écoute

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner l'écoute. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

↓

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'écoute qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

⇩

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

⇩

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de l'écoute;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'écoute en les comparant aux modèles proposés.

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'écoute et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 13 à 18 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Mise en situation

Je suis un enseignant de troisième année. J'ai proposé aux élèves une situation d'écoute dans laquelle ils devaient dégager le sens global d'un épisode d'un court roman pour enfants (premier chapitre). Je leur ai demandé de faire, **seuls**, des prédictions sur le contenu du discours. Je voulais observer quels genres d'indices ils utilisaient pour faire leurs prédictions et si ces indices étaient fiables. Je voulais, en quelque sorte, activer leurs connaissances sur cette habileté afin qu'il leur soit plus facile de dégager le sens global de cet épisode.

J'ai fourni aux élèves les informations suivantes : le **titre** du roman et celui du premier chapitre, l'**illustration** de la couverture, et celles illustrant le premier chapitre. Je leur ai également précisé l'**intention de communication** pour ce premier chapitre, en leur demandant de relever des informations précises sur la situation initiale du roman. J'ai donc remis à chaque élève une liste de **quatre questions** dont l'une avait pour but de faire réagir les élèves sur l'interaction entre les personnages. Ensuite, je leur ai demandé de me décrire, en quelques phrases, ce qui allait se passer dans ce premier chapitre et de m'indiquer quels indices ils utilisaient pour faire leurs prédictions.

Après la situation d'écoute, nous avons fait un retour sur la tâche. Puis, ensemble, nous avons fait la liste des indices qu'ils avaient utilisés pour faire des prédictions. J'ai inscrit ces indices sur une affiche. Ensuite, j'ai recueilli toutes les feuilles des élèves afin d'analyser la qualité des indices que chaque élève avait utilisés. Je me suis aperçu que, collectivement, ils utilisaient une variété d'indices, alors qu'individuellement, ils en utilisaient un ou deux et rarement trois. De plus, certains élèves ont donné libre cours à leur imagination de telle sorte qu'ils se sont éloignés du discours.

J'ai donc entrepris de planifier une séquence d'enseignement – apprentissage sur l'utilisation de divers indices qui permettent de faire des prédictions.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves qui ont tendance à utiliser des indices peu fiables ou à s'éloigner du sujet.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Expliquer clairement l'importance de cet apprentissage.
- Faire comprendre aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de « deviner » juste pour faire de bonnes prédictions.

QUOI

Faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter son écoute, tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.

POURQUOI

On fait des prédictions dans le but :

- d'orienter son écoute, facilitant ainsi la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- d'éveiller la curiosité sur le contenu et de prendre ainsi intérêt à ce qu'on va écouter.

QUAND

On fait des prédictions **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, si on a des indices tels que le titre, des illustrations, les sous-titres, le contexte de l'écoute, etc., pour orienter ses prédictions.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent**;
- **observer les indices** (ex. : le titre, les illustrations, les circonstances entourant l'écoute, les différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter l'écoute, etc.);
- **faire appel à ses connaissances antérieures sur le contenu et/ou sur l'organisation du discours**;
- **établir des liens entre les indices observés et ses connaissances**;
- **prévoir le contenu**;
- **se faire confiance**.

Complexité de l'apprentissage

- Comprendre l'importance de faire des prédictions.
- Préciser son intention de communication afin de choisir les indices les plus susceptibles de faciliter la compréhension.
- Ne pas se sentir incompétent si les prédictions ne sont pas justes.

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- profiter de la situation d'écoute que les élèves viennent de vivre pour expliquer l'importance d'utiliser une variété d'indices pour faire des prédictions;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, j'axerai mon enseignement sur le choix des indices pour faire des prédictions.
- leur expliquer également qu'ils ont déjà appris comment utiliser le titre, les illustrations et le contexte d'écoute pour faire des prédictions. Ils devraient apprendre à utiliser d'autres indices sans que ce soit trop difficile.

Activation des connaissances antérieures

J'ai déjà activé leurs connaissances antérieures sur cet apprentissage lors de l'écoute du premier chapitre du roman.

Je connais déjà leurs besoins.

Je sais déjà quels genres d'indices ils utilisent et comment ils les utilisent.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :

- préparer deux **exemples OUI** de prédictions plausibles et un **exemple NON** de prédictions peu plausibles;
- présenter ces exemples aux élèves. **Seuls**, ils analyseront ces exemples afin de déterminer ceux qui représentent des indices fiables et des prédictions plausibles;
- faire une mise en commun de ce qu'ils ont observé et inscrire ces nouvelles informations sur l'affiche.

Réalisation

Modelage

Je vais :

- m'assurer d'avoir un bon enregistrement du chapitre en question;
- modeler pour eux la démarche et les moyens que j'utilise pour identifier des indices fiables et pour faire des prédictions plausibles sur le deuxième chapitre du roman. J'utiliserai la planification du RAS (**pourquoi**, **quand** et **comment**) pour orienter mon modelage. J'indiquerai aux élèves que, dans le cas de l'écoute d'un roman contenant plusieurs chapitres, je peux également utiliser les informations recueillies dans les chapitres précédents pour faire mes prédictions. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours des deux activités précédentes pour sélectionner le contenu du modelage. *Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés*;

- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir plus particulièrement le **comment** — les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés pour faire des prédictions et ajouter tout nouveau moyen à la liste élaborée par les élèves;
- décider ensemble ce sur quoi ils devront prêter une attention particulière au cours des prochaines activités d'écoute.

J'écouterai le deuxième chapitre du roman et, ensemble, nous vérifierons la qualité des indices choisis et la validité de mes prédictions.

Je profiterai de cette occasion pour leur préciser que, même si on utilise une variété d'indices, nos prédictions ne sont pas toujours justes.

Pratique guidée

Je vais :

- faire un retour sur le contenu du deuxième chapitre;
- présenter le troisième chapitre du roman en précisant la tâche et en fournissant les indices suivants : l'intention de communication, la liste de questions, le titre du troisième chapitre et les illustrations qui l'accompagnent;
- laisser le temps aux élèves d'écrire leurs prédictions et de préciser les indices qu'ils ont utilisés.

Avant l'écoute :

- j'inviterai quelques élèves à présenter leurs prédictions. Je choisirai ceux qui, lors de la première situation d'écoute, avaient déjà utilisé des indices variés et fait des prédictions plausibles. Je préciserai que je les guiderai dans leur démarche. Je leur demanderai, à tour de rôle, de nous présenter leurs prédictions. Puis, je leur demanderai sur quels indices ils se sont basés pour faire ces prédictions. Finalement, je leur demanderai s'ils sont satisfaits de leur travail.

Après l'écoute :

- nous analyserons les prédictions faites par les élèves. Je mettrai d'abord l'accent sur le choix et la variété des indices, puis sur la qualité des prédictions (liens entre les indices et les prédictions). J'ajouterai toute nouvelle information sur l'affiche dans la classe;

- je discuterai de nouveau du fait qu'il est possible que les prédictions ne soient pas toujours justes, même si on a utilisé une variété d'indices et qu'il y avait des liens entre les indices et les prédictions. Je préciserai que le rôle des prédictions est de : susciter la curiosité de l'auditeur, le disposer à une écoute active et l'aider à analyser la nouvelle information.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, je sélectionnerai des textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Pratique coopérative

Si les élèves ont éprouvé de la **difficulté lors de la pratique guidée**, **je vais** procéder à l'analyse systématique des indices choisis et des prédictions.

- Tout d'abord, les élèves feront des prédictions seuls, à partir des indices fournis.
- Puis, en groupe de 2 ou 3, ils feront part aux autres membres de l'équipe de leurs prédictions et leur expliqueront ce sur quoi ils se sont basés pour faire ces prédictions.
- Finalement, après l'écoute, nous ferons une mise en commun pour valider le travail de chaque groupe et pour ajouter à notre tableau initial toute nouvelle façon de faire qui leur permettrait d'être plus efficaces. Cette mise en commun sert aussi à éliminer les moyens moins efficaces.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, je sélectionnerai des textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Pratique autonome

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de vérifier s'ils peuvent utiliser correctement les indices fournis pour faire des prédictions (RAS A^o – autonomie *observable*). J'évaluerai également l'habileté des élèves à accomplir la tâche, soit, pour les francophones, le RAS : *Dégager le sens global d'un récit comportant plusieurs épisodes* compris dans le RAG CO4, et pour FLA, le RAS : *Dégager le sens global d'un épisode d'un court roman pour enfants* (RAS A^m – autonomie mesurable) compris dans le RAG CO2.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (faire des prédictions en utilisant des indices variés). Par exemple, dans le cas d'un discours visant à **s'informer sur un sujet précis** (RAG CO3 pour les francophones et CO1 pour FLA) et pour lequel les indices fourniront plus d'informations sur les aspects traités que sur le déroulement des actions.

Planification d'une tâche d'écoute

Je sais que chaque tâche d'écoute que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du discours.

QUOI

Écouter un épisode (un chapitre) du roman.

POURQUOI

Contenu : dans le but de dégager le sens global de cet épisode.
Apprentissage de l'écoute : dans le but d'utiliser une variété d'indices pour faire des prédictions plausibles qui serviront à orienter son écoute.

QUAND

À l'étape de la **préparation** : **activation des connaissances antérieures** sur la stratégie d'écoute visée.

COMMENT

Je vais :

- proposer l'écoute du premier épisode d'un roman aux élèves; formuler une intention de communication (but de la tâche) et amener les élèves à relever l'information qui leur permet de répondre à cette intention de communication (à partir des quatre questions mentionnées à la page 9);
- leur demander de faire des prédictions sur le contenu et d'indiquer sur quels indices ils se basent pour faire ces prédictions (*je noterai toutes les observations, car elles représentent leurs connaissances antérieures; cette information me permettra de mieux cerner leurs besoins*);
- laisser suffisamment de temps **aux élèves** après l'écoute, pour qu'ils répondent aux questions;
- dégager avec **les élèves** ce qu'ils ont retenu de ce premier épisode (but de la tâche – le produit);
- revoir avec eux les indices qu'ils ont utilisés pour faire leurs prédictions. Inscrire ces indices sur une affiche qui servira de point de référence tout le long de l'apprentissage.

Ensuite, je vais analyser les besoins des élèves afin de :

1. voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;
2. sélectionner les textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Analyse de la complexité de la tâche

L'épisode choisi n'est pas trop long. Le contenu fait référence à une situation déjà vécue en salle de classe. Les élèves pourront facilement faire des liens entre leur vécu et le récit.
Nous verrons ensemble les questions auxquelles ils doivent répondre à la suite de l'écoute afin d'éviter toute confusion.
Certains termes peuvent être nouveaux. Cependant, les illustrations et le texte fournissent suffisamment d'information pour éviter un bris de compréhension qui amènerait les élèves à perdre le fil de l'histoire. Je verrai, dans les autres chapitres, si c'est nécessaire de faire ressortir les mots clés qui s'avèrent difficiles à comprendre parce qu'ils ne sont pas illustrés ou encore, parce que le contexte ne fournit pas d'exemples ou de définitions.
Les illustrations sont très petites. Je devrai m'assurer que tous les élèves peuvent bien les voir. Je les agrandirai si nécessaire.

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche.

Revenons maintenant aux deux questions de la page 12.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

L'intégration (3e temps)

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écoute. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'écoute adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme d'études de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'écoute à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'écoute (quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie).

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS sélectionné

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité du RAS

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

APPRENTISSAGE NOUVEAU

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Planification d'une tâche d'écoute

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi	
Pourquoi et quand	
Comment	
Analyse de la complexité de la tâche	

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 8 de ce document.

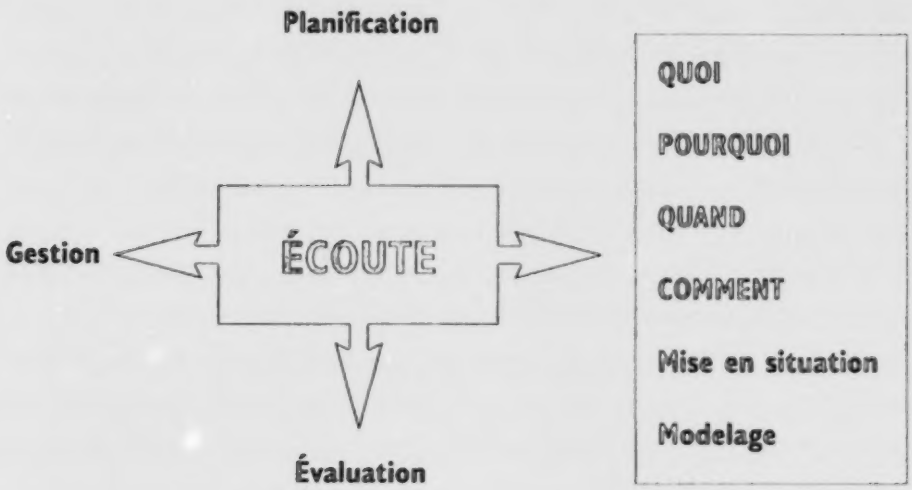
Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur l'écoute?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des stratégies d'écoute



Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés du programme d'études de 1998 du domaine de l'écoute – sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie d'écoute est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A°** » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies d'écoute, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 1re à la 7e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

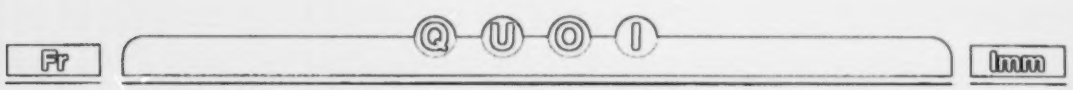
Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'auditeur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'auditeur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (➔) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (↗).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :



Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs auditeurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet d'écoute, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés d'écoute (métacognition).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un auditeur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet d'écoute.

Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche d'écoute.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

PLANIFICATION DE L'ÉCOUTE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écoute d'un discours, il est essentiel de se préparer. La phase de planification permet à l'auditeur :

- d'orienter son écoute;
- de stimuler son intérêt pour le discours;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écoute;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés au projet d'écoute;
- de trouver des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- de mieux réussir la tâche qui suit l'écoute du discours.

Les tableaux ci-dessous contiennent toutes les stratégies de planification de l'écoute de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion .

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO1 ⇨	• L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.	
	• L'élève sera capable de planifier son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.	⇦ CO4

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M ⇨	• Orienter son comportement vers l'écoute.	
M ⇨	• Faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations et des images qui l'accompagnent pour orienter son écoute.	
	• Reconnaître le rituel lié à des situations d'écoute.	⇦ M
1re	• Faire des prédictions sur le contenu à partir [des illustrations]* du titre et [ou] de l'annonce du sujet pour orienter son écoute.	1re
	• Orienter son comportement vers l'écoute.	⇦ 1re
2e	• Faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute [pour orienter son écoute].	2e
3e		3e
4e	• Préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute.	4e
5e	• Faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter son écoute, tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.	5e
6e	• Faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute. • Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires.	6e
7e	• Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute. • Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute.	7e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme d'études de français langue seconde – immersion.

Légende :

- RAS commun au programme d'études de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ⇨ RAS présent uniquement dans le programme d'études de français langue première, au niveau identifié;
- ⇦ RAS présent uniquement dans le programme d'études de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

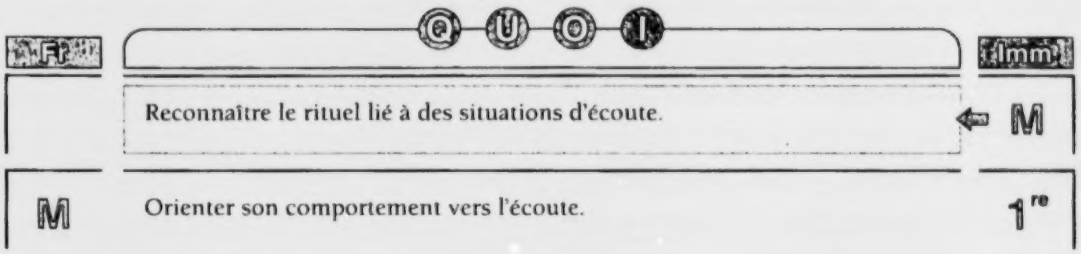
Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
	Reconnaître le rituel lié à des situations d'écoute. ⇦	M
M	Orienter son comportement vers l'écoute. p. 32	1re
M ⇨	Faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations et des images qui l'accompagnent pour orienter son écoute.	
1re	Faire des prédictions sur le contenu à partir [des illustrations] du titre et [ou] de l'annonce du sujet pour orienter son écoute.	1re
2e	Faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute [pour orienter son écoute].	2e
5e	Faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter son écoute, tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.	5e
6e	Faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute.	6e
7e	◦ Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute. ◦ Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute. p. 34	7e
4e	Préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute. p. 38	4e
6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires. p. 40	6e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15-17).

Analyse et modelage des stratégies de planification



Définition du RAS : Ces stratégies consistent à cesser toute activité en cours et à diriger son regard, ainsi qu'à concentrer son attention vers la source émettant le discours (personne, magnétophone, magnétoscope, téléviseur, lecteur laser, ordinateur).

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but de diriger toute son attention vers l'émetteur ou la source d'émission du message et le discours émis.

QUAND On utilise ces stratégies **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on se prépare à recevoir de l'information d'un interlocuteur ou d'un émetteur;
- quand on se prépare à écouter un discours ou à visionner un film, un reportage, une émission télévisée, etc.;
- quand on veut faciliter le contact avec l'émetteur;
- quand on doit réaliser une tâche (à partir d'un CD-Rom), par exemple, et qu'on doit suivre certaines directives orales.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à se concentrer sur l'émetteur ou sur le discours;
- on n'a pas bien réussi la tâche qui a suivi le discours à cause de certains comportements, attitudes ou actions qui ont nui à l'écoute ou ont causé une perte d'information.

COMMENT On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **prendre conscience des circonstances entourant une situation d'écoute;**
- **cesser l'activité en cours et s'installer confortablement;**
- **regarder la personne qui va parler ou se tourner vers la source émettant le discours;**
- **concentrer toute son attention sur l'émetteur.**

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant observe ses élèves lorsqu'il les place en situation d'écoute. Il remarque qu'au moment où il leur annonce le visionnement/l'écoute d'un discours, plusieurs d'entre eux ne savent pas quoi faire et se regardent l'un l'autre déroutés, certains continuent une activité quelconque et d'autres enfin discutent entre eux, ce qui retarde leur préparation à l'écoute et distrait ceux qui seraient prêts à écouter le discours.

Modelage

Après quelques jours d'observation, l'enseignant décide donc de modeler pour eux comment il se prépare lui-même à cette période d'écoute.

▷ **Je regarde autour de moi et je me demande ce qui va se passer.**

Ex. : J'entends une voix qui demande l'attention, mais je ne comprends pas encore ce qui se passe. Je n'ai pas bien compris parce qu'il y avait du bruit. Je peux voir quand même que l'enseignant branche la télévision, il a aussi une vidéo dans ses mains et quelques-uns de mes amis changent de place.

▷ **J'arrête ce que je fais et je m'installe confortablement.**

Ex. : Je remarque que la plupart de mes amis se taisent et se cherchent une chaise ou un endroit pour s'asseoir de manière à bien voir l'écran. Il y en a qui parlent encore et ça me dérange. J'essaie de ne pas m'en occuper et de ne pas me laisser distraire. S'ils continuent à parler, je vais leur dire poliment de se taire pour que j'entende ce que dit l'enseignant.

▷ **Je regarde la personne qui parle.**
Je concentre toute mon attention sur l'écran.

Ex. : Maintenant c'est parfait. Personne ne parle plus, nous regardons tous l'enseignant et l'écran. Il annonce le titre de la vidéo. C'est un film sur... Il n'y a pas encore de son. J'attends. Je suis curieux. Tout à coup quelque chose apparaît à l'écran. J'aime la musique. D'après le titre et les images, cela a l'air d'annoncer une belle histoire/quelque chose d'intéressant.

Note : *À partir du titre et des premières images visionnées, l'enseignant peut inviter les élèves à continuer la planification de l'écoute en faisant appel à d'autres stratégies pertinentes (p. ex. : faire des prédictions sur le contenu).*

Fr	QUOI	Imm
M ➡	Faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations et des images qui l'accompagnent pour orienter son écoute.	
1re	Faire des prédictions sur le contenu à partir [des illustrations] du titre et [ou] de l'annonce du sujet pour orienter son écoute.	1re
2e	Faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute [pour orienter son écoute].	2e
5e	Faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute [pour orienter son écoute].	5e
6e	Faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations et des images qui l'accompagnent pour orienter son écoute.	6e
7e	• Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute. • Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute.	7e

Définition du RAS : Faire des prédictions consiste à émettre des hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation possible d'un discours, à partir de divers indices.

POURQUOI

On fait des prédictions dans le but :

- d'éveiller la curiosité sur le contenu et de prendre ainsi intérêt pour ce qu'on va écouter;
- d'orienter son écoute en facilitant la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- de se donner un cadre qui va aider à structurer sa pensée et à mieux classer dans son cerveau la nouvelle information.

QUAND

On fait des prédictions **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- si on a des indices tels que le titre, les illustrations, les sous-titres, les mots clés, le plan du discours, le contexte de l'écoute, etc., pour orienter ses prédictions;
- si on a des indices sur le genre de discours (courant ou littéraire);
- si on a des indices sur le type de discours courant (explicatif, descriptif, problème et solution, cause à effet, etc.) ou sur le type de discours littéraire (récit d'aventures, roman, poésie, etc.).

Métacognition

On fait aussi des prédictions **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt pour ce que l'on a écouté;
- on a eu des problèmes à suivre un discours parce que les différentes parties semblaient disparates ou confuses. (Si l'on fait des prédictions sur le contenu tout en tenant compte du type de discours, de la structure qui s'y rattache ou de l'intention de communication de l'émetteur, cela peut faciliter l'écoute.)

Note : *On fait également des prédictions* ***pendant*** *l'écoute, pour soutenir et faciliter son écoute.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent**;
- **observer les indices ou faire un survol de l'information écrite** (ex. : le titre, les illustrations, les circonstances entourant l'écoute, les différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter l'écoute, etc.);
- **faire appel à ses connaissances antérieures sur le contenu et/ou sur l'organisation du discours**;
- **établir des liens entre les indices observés et ses connaissances**;
- **émettre dès hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation du discours**;
- **se faire confiance**.

Mise en situation

Au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant constate que, même si ses élèves aiment bien écouter ou visionner des histoires, souvent il leur est difficile de se concentrer ou ils perdent tout intérêt pour le discours après quelques minutes d'écoute. Il cherche alors des moyens pour stimuler leur intérêt et il pense qu'en plus de choisir des sujets intéressants qui répondent aux besoins des élèves, il pourrait leur demander de s'imaginer le contenu de l'histoire. Ceci leur permettra non seulement de se créer un cadre pour la réception du discours, mais aussi de développer leur imagination, et stimulera leur désir de vérifier leurs hypothèses.

Modelage

Puisqu'à cet âge les enfants ont souvent tendance à donner libre cours à leur imagination, en s'éloignant trop du contenu ou en faisant des prédictions n'ayant aucun rapport avec le sujet, l'enseignant se décide à modeler pour eux ce qu'il fait lorsqu'il se prépare pour l'écoute d'un discours. Pour rendre la situation plus authentique, il invite devant la classe un élève qui a dans ses mains un petit livre qu'il a déjà lu et qu'il veut lire à voix haute aux autres élèves de la classe.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.** Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On me dit que je vais écouter une histoire intitulée « C'est la faute du voisin », écrite par Serge Bureau. Avant de me lire cette histoire, l'élève X me montre la couverture et quelques images à l'intérieur du livre.

▶ **J'observe les indices.**

Ex. : Je sais que le ***titre*** et les ***illustrations*** peuvent m'apprendre des choses sur ce que je vais écouter. Je connais déjà le titre, alors je vais aussi regarder avec attention les illustrations.

▶ **Je pense à tout ce que je sais déjà** au sujet de ce titre et j'essaie de m'imaginer ce que les illustrations veulent dire.

Ex. : Le titre de l'histoire est : « C'est la faute du voisin ». Je sais que le mot « faute » veut dire que quelqu'un a fait quelque chose de mal, et je sais qui, car le titre me le dit : « le voisin ». Les illustrations me montrent souvent une femme qui semble mécontente et deux enfants qui pointent du doigt dans une direction où il n'y a personne. Pourquoi cette dame est-elle fâchée? Qui est-ce que les deux enfants pointent de leur doigt? Etc.

Je fais des liens entre ce que j'ai appris à partir du titre, des illustrations et de ce que je dois faire (contexte de la tâche). **J'émets des hypothèses pour** me donner une idée sur ce que je vais écouter.

Ex. : Dans cette histoire, je pense que le voisin a fait quelque chose de mal et que la dame ne le sait pas; alors, elle le demande aux enfants. Pourtant, il y a plusieurs illustrations où la dame est fâchée pour différentes raisons et les deux enfants pointent dans la même direction. C'est bizarre. Est-ce que le voisin a fait toutes ces mauvaises choses? C'est possible..., mais j'en doute; moi, par exemple, une fois, j'ai dit à ma mère que c'était le chat qui avait cassé le vase, alors qu'en réalité, c'était moi. L'histoire va probablement m'apprendre qui est le vrai coupable.

Je me fais confiance.

Ex. : Je sais qui sont les personnes dans cette histoire et je sais qu'il y a un problème à résoudre. J'ai mes soupçons et j'attends avec impatience d'avoir des réponses à mes questions. Je sais que, si j'écoute bien, je les aurai. Je suis prêt à écouter l'histoire maintenant.

4° Préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute. 4°

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à **spécifier le but que l'on va atteindre** lors de l'écoute d'un discours, **c'est de répondre à la question** : *Pourquoi j'écoute ce discours, en particulier?*

POURQUOI

On utilise cette stratégie afin de se concentrer sur certaines informations ou idées du discours qui permettront d'atteindre son objectif. Ceci permet de tirer le maximum d'une situation d'écoute. On délimite ainsi son champ de concentration et on devient plus sélectif quant à l'information à retenir.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet;
- quand on a identifié ses besoins;
- quand on a des indices sur le contexte du sujet, les circonstances d'écoute, l'émetteur, l'intention de l'émetteur, etc.;
- quand on connaît le genre de tâche qui suit la situation d'écoute.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et on a perdu, en cours de route, tout intérêt pour le discours;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information importante dont on avait besoin pour réaliser la tâche après l'écoute.

À noter qu'on peut aussi repenser et modifier son intention d'écoute, en cours de route.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche;**
- **identifier le contexte de lecture;**
- **observer les indices et dégager des informations à partir des indices recueillis;**
- **répondre à la question** : *Pourquoi j'écoute ce discours?*

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves, lorsqu'ils se trouvent en situation d'écoute, font en général ce qu'on attend d'eux : ils écoutent bien en se groupant tranquilles devant la source du discours, et ce, sans vraiment s'attarder sur les raisons pour lesquelles ils écoutent un discours. Ils font apparemment une confiance totale à l'enseignant, sans se poser de questions sur le *pourquoi* de leur écoute. L'enseignant se propose donc de les aider à devenir un peu plus autonomes et à aborder l'écoute d'un discours avec des intentions précises. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention d'écoute.

Modelage

L'enseignant propose, à titre d'exemple, l'écoute du conte « Le petit Poucet ». Ensuite, il modèle pour ses élèves comment il se prépare à écouter ce conte.

▷ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : La question que je me pose d'abord, c'est : qu'est-ce qu'on me demande de faire? Dans ce cas-ci, on me demande d'écouter un conte intitulé « Le petit Poucet ». Comme c'est un conte, je sais que j'entendrai des choses qui n'existent pas en réalité, mais ça me plaît car c'est comme des histoires inventées, semblables à celles que j'imagine parfois moi-même.

▷ **J'observe les indices et je pense à ce que je sais déjà sur la présentation d'un discours semblable.**

Ex. : Si je regarde le titre et les illustrations et que je pense à d'autres contes que j'ai lus ou écoutés, je peux déjà avoir une idée de ce que je vais écouter. Dans ce conte, on parlera sûrement de quelqu'un qui est aussi petit que le pouce. Je sais cela parce que j'ai vu le titre du conte, et le mot Poucet est écrit avec une majuscule, alors c'est le nom de quelqu'un. Je peux aussi voir quelques illustrations qui montrent un petit garçon assis confortablement dans la main d'un homme. Ça ne m'étonne pas car, dans les contes, on rencontre souvent des personnages bizarres. Etc.

▷ **Je me pose la question :** Pourquoi j'écoute ce texte et de quoi sera-t-il question?

Ex. : En pensant au titre, aux illustrations et au fait que j'ai déjà écouté des contes, je crois que j'écoute cette histoire tout d'abord pour me détendre et pour m'imaginer ce qui va se passer. Ensuite, je vais peut-être apprendre plusieurs aventures de ce petit garçon qui s'appelle Poucet. Je me demande quelles sortes d'aventures il vivra, car il est tellement petit... Qu'est-ce qu'il peut bien faire, si quelqu'un peut le prendre dans sa main?

▷ **Je suis maintenant prêt à écouter l'histoire.**

Ex. : Je vais parfois fermer mes yeux pour m'imaginer que, ce que j'entends, c'est comme si c'était vrai.

Note : *L'enseignant peut reprendre le même processus avec d'autres genres de discours oral (informatif, par exemple). Il guide les élèves dans l'observation des caractéristiques de chacun d'entre eux (par exemple, la structure ou les indices propres à un texte d'information). Au fur et à mesure qu'ils rencontrent de nouveaux types de discours, ils peuvent inscrire leurs observations sur une grande affiche.*

Fr — QUO 1 — Imm

6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour prévenir ou pour atténuer certaines difficultés lors d'une nouvelle tâche d'écoute et pour éviter qu'un problème semblable ne vienne perturber l'écoute ou entraver la compréhension d'un discours. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute discussion ou tout discours oral, échange ou projet d'écoute**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des indices sur le genre de discours que l'on va entendre, le sujet traité et la tâche à réaliser et que l'on peut présager les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines stratégies ou de certains palliatifs face à ses problèmes d'écoute.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on veut surmonter des difficultés semblables à celles survenues **lors d'expériences antérieures**, c'est-à-dire :

- quand, lors de la phase d'évaluation (retour réflexif), on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon d'écouter et qu'on a identifié des moyens qui pourraient aider à surmonter ces difficultés;
- quand on a eu des problèmes à compléter la tâche qui suivait l'écoute.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la nouvelle tâche à faire;**
- **établir des liens entre l'écoute de ce nouveau discours et les écoutes précédentes;**
- **faire appel à ses expériences précédentes en écoute et voir quelles solutions il serait possible d'adopter;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Lors de situations antérieures d'écoute de discours sur divers sujets, un enseignant a constaté la difficulté que certains élèves éprouvent lorsqu'il s'agit de dégager les idées principales du discours présenté ou de tirer profit de certains indices pour dégager l'intention de l'émetteur. Sachant qu'il y aura, à l'avenir, plusieurs situations d'écoute où les élèves devront faire face, de façon indépendante, à ce genre d'exigences, l'enseignant veut les amener à se servir de leurs expériences passées pour surmonter les difficultés qui pourraient survenir lors de prochaines écoutes.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il tient compte de ses écoutes précédentes pour aborder un nouveau discours. Durant son modelage, il met l'accent sur les difficultés que les élèves avaient rencontrées précédemment (sans nommer les élèves qui ont eu ces difficultés).

▷ **J'analyse la nouvelle tâche en écoute.**

Ex. : Je commence par préciser ce que je cherche comme information. Je sais que ce sera un discours sur l'influence de la drogue et du tabac sur la santé et sur le comportement des jeunes. Je dois chercher les informations suivantes : Pourquoi certains jeunes se sentent-ils attirés par la drogue ou le tabac? Comment se fait-il que certains y résistent, alors que d'autres en deviennent des victimes faciles? Quels sont les effets de la drogue et du tabac sur la santé et sur le comportement des jeunes? Qu'est-ce qui arrive à ces jeunes? Etc.

Je précise ce que je dois faire avec les informations recueillies.

Ex. : Lorsque j'aurai trouvé les informations que je cherche dans le discours, je dois les inscrire dans un tableau ou dans un schéma qui m'aidera à mieux organiser et à retenir ce que j'apprends. Comme cela, je pourrai m'en servir pour réaliser la tâche qui suit (p. ex. : écrire une lettre à une personne qui fume pour la convaincre de ne plus le faire, etc.).

▷ **J'établis des liens entre l'écoute de ce discours et mes expériences d'écoute antérieures.**

Ex. : Comme c'est un discours qui parle de l'influence de la drogue et du tabac sur la santé et sur le comportement des jeunes, je vais sûrement trouver des mots que j'ai déjà entendus à la télé ou que j'ai lus dans des journaux.

▶ **Je me rappelle des solutions que j'ai trouvées dans le passé, lors d'expériences semblables en écoute, pour résoudre les bris de compréhension.** Certaines de ces solutions pourraient me servir à réaliser la présente tâche.

Ex. : Il m'est arrivé, dans le passé, d'avoir éprouvé de la difficulté à comprendre certains mots. Souvent, c'est le contexte de la phrase ou du discours qui m'a aidé à trouver le sens de ces mots. Si cela arrive de nouveau, je pourrai faire la même chose.

Ex. : Parfois, il m'est arrivé d'avoir du mal à suivre une séquence, en particulier. Pour ne pas perdre le reste du discours, j'ai noté, en utilisant des mots clés, ce que je ne comprenais pas pour le clarifier lors d'une deuxième écoute ou en consultant quelqu'un.

Ex. : Après avoir fini d'écouter le discours, j'ai parfois constaté que j'avais oublié quelques informations. Je savais que je les avais entendues, mais je ne m'en souvenais plus. Cette fois-ci, au cours de la première et/ou de la deuxième écoute, je vais noter, à l'aide de mots clés, les informations importantes directement dans le tableau ou sur une feuille. Aussi, je serai sûr de ne pas les oublier.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai eu des problèmes la dernière fois et j'ai trouvé des solutions. Je peux appliquer ces mêmes solutions lors de l'écoute de ce discours, si elles me permettent de résoudre des problèmes semblables à ceux que j'ai rencontrés précédemment. Je devrais pouvoir bien réussir ma tâche.

GESTION DE L'ÉCOUTE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la gestion de la tâche. Cette étape permet à l'auditeur :

- d'utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- de résoudre des bris de compréhension;
- de se servir, en cours d'écoute, de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour mieux saisir le sens du discours;
- de modifier les connaissances erronées sur divers sujets et d'acquérir de nouvelles connaissances;
- de réagir ou de développer un esprit critique face au discours;
- de mieux réussir la tâche qui suit l'écoute du discours.

Les tableaux ci-dessous contiennent toutes les stratégies de gestion de l'écoute de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion .

1re Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO2	• L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.	CO5

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M	• Utiliser les illustrations et les images pour soutenir sa compréhension.	
M	• Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	M
	• Utiliser le contexte de l'environnement et les illustrations pour soutenir sa compréhension.	M
1re	• Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.	1re
	• Prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration.	
2e	• Poser des questions pour obtenir des clarifications.	2e
3e	• Établir [Faire]* des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute [et pour reconstruire le sens du message].	3e
4e	• Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension.	
4e	• Utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute.	4e
	• Faire des prédictions tout au long de son écoute [pour soutenir sa compréhension].	
4e	• Faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases.	
	• Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit.	
5e	• Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension.	5e
	• Utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases.	5e
	• Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension.	
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation.	6e
	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue.	6e
7e	• Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information.	7e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme d'études de français langue seconde – immersion.

Voir l'explication de la légende à la page 30.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M ⇨	• Utiliser les illustrations et les images pour soutenir sa compréhension.	
M	• Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	M
	• Utiliser le contexte de l'environnement et les illustrations pour soutenir sa compréhension. ⇦	M
1re	• Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension. (p. 46)	1re
1re	• Prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration. (p. 48)	1re
2e	• Poser des questions pour obtenir des clarifications. (p. 50)	2e
3e	• Établir [Faire] des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute [et pour reconstruire le sens du message]. (p. 52)	3e
4e ⇨	• Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension. (p. 54)	
4e	• Utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute. (p. 56)	4e
4e	• Faire des prédictions tout au long de son écoute [pour soutenir sa compréhension]. (p. 58)	4e
4e	• Faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases. (p. 60)	5e
4e ⇨	• Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit.	
	• Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension. ⇦	5e
7e	• Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information. (p. 63)	7e
5e	• Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension. (p. 66)	5e
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. (p. 68)	6e
	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. ⇦ (p. 71)	6e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15-17).

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Fr	QUOI	Imm
M ⇨	Utiliser les illustrations et les images pour soutenir sa compréhension.	
M	Utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension.	M
	Utiliser le contexte de l'environnement et les illustrations pour soutenir sa compréhension. ⇦	M
1re	Utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.	1re

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se servir de tout élément visuel ou sonore utilisé par l'émetteur, y compris ses gestes, son intonation, les changements de volume ou son débit de parole, pour construire le sens d'un message ou pour comprendre certaines parties et actions dans un discours, pour identifier les personnages et les lieux, etc.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer et de soutenir sa compréhension, de se concentrer sur l'information essentielle, de revenir au discours après un moment de distraction et de dégager d'autres aspects du message que l'émetteur peut transmettre par le biais du paralangage.

QUAND

On utilise ces stratégies **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le discours est accompagné de beaucoup d'images, de gestes, de changements de voix, etc. qui s'ajoutent au message transmis par les paroles;
- lors d'un bris de compréhension causé par la prononciation, l'accent ou le débit de parole de l'émetteur;
- quand les informations entendues ne semblent pas claires.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des renseignements fournis par les illustrations ou par d'autres éléments visuels ou sonores et cela a nui à la compréhension du discours;
- on n'a pas réussi à saisir ou à faire des liens entre les idées à cause du fait qu'on avait ignoré les éléments visuels ou sonores;
- on a eu des difficultés à saisir certaines parties du discours, à dégager la structure du discours ou à capter d'autres aspects du message parce qu'on n'a pas tenu compte du ton de la voix de l'émetteur, de ses gestes, etc.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer et interpréter** les illustrations, les images, la mimique, le volume de la voix, le contexte de l'environnement et les indices du paralangage présents dans le discours;
- **établir des liens entre le message entendu et l'interprétation de ces éléments;**
- **se servir de ces éléments pour vérifier la compréhension du discours ou pour résoudre un problème de compréhension.**

Mise en situation

À la fin de septembre (ou au cours de l'année pour un enseignant de maternelle), un enseignant remarque que plusieurs de ses élèves ne savent pas toujours se servir des indices souvent disponibles à l'écoute, tels que les illustrations, les gestes, l'intonation, les changements de volume ou le débit de parole, pour mieux comprendre un message oral. Pour amener les élèves à prendre conscience de l'efficacité de ces indices, l'enseignant les place dans un contexte où le décodage d'illustrations ou d'autres indices semblables à ceux énumérés ci-dessus, les amèneront à construire le sens du message.

Activation des connaissances

L'enseignant présente une série de **symboles** tirés de l'environnement immédiat des élèves (ex. : ceux que l'on retrouve sur les portes des salles de toilettes pour identifier celle réservée aux femmes et celle réservée aux hommes, le M des restaurants McDonald, des noms de magasins du quartier, des panneaux de circulation indiquant un arrêt, des affiches pour identifier le numéro de leur autobus scolaire, etc.), des illustrations sur lesquelles on peut voir des gens en action, des boîtes d'emballage, etc.

Il fait ensuite des **gestes** ou **change de mine** pour montrer la surprise, la peur, la joie, etc., en demandant à ses élèves de traduire ce qu'ils voient et de le justifier. Il les invite aussi à reconnaître la signification de certains **changements d'intonation**, en leur lisant ou en leur faisant écouter des phrases significatives exprimant par exemple : la colère, la douceur, la fermeté, etc.

L'enseignant peut ensuite modeler pour ses élèves ce qu'il fait pour donner un sens à tous ces indices visuels. Il choisit une situation familière à tous les élèves, par exemple, un segment de dessin animé qu'il interprète à voix haute, au fur et à mesure que les images se déroulent devant leurs yeux.

Fr — QUOI — Imm

1re — Prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration. — 1re

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à regarder son interlocuteur quand il parle, en l'écoutant attentivement tout en observant les éléments visuels, sonores et linguistiques qu'il utilise, y compris ses gestes, son intonation, son débit de parole ou les changements de volume, pour mieux saisir l'information ou le message qu'il veut transmettre.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'assurer et de soutenir sa compréhension, de se concentrer sur l'information essentielle et de dégager d'autres aspects du message que l'émetteur peut transmettre par le biais du paralangage.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de toute situation d'écoute**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a une discussion, une conversation ou un entretien avec quelqu'un;
- quand on écoute des explications ou on assiste à un cours/une conférence;
- quand l'émetteur présente des illustrations, fait des gestes, change de voix, etc.;
- lors d'un bris de compréhension causé par la prononciation, l'accent ou le débit de parole de l'émetteur.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a retenu très peu d'information du discours à cause du fait qu'on s'est laissé distraire par des éléments extérieurs (bruit, membres du groupe, environnement);
- on a eu des difficultés à capter certains aspects du message parce qu'on n'a pas tenu compte des gestes, de la mimique et d'autres éléments visuels utilisés par l'émetteur.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **prêter une oreille attentive au locuteur**;
- **regarder le locuteur, de préférence*, afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels** (mimique, gestes, etc.);
- **observer et interpréter cette information**;
- **établir des liens entre le message entendu et l'interprétation de l'information**;
- **se servir de ces liens pour vérifier la compréhension du message entendu ou pour résoudre un problème de compréhension**.

* Il faut également tenir compte des comportements propres à diverses cultures; par exemple, pour les autochtones, le fait de regarder quelqu'un droit dans les yeux peut dénoter une forme de défi ou un manque de respect, etc.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant remarque que plusieurs de ses élèves n'ont pas l'habitude d'écouter et de regarder attentivement la personne qui leur parle (ou l'écran, dans le cas d'un visionnement), ce qui les empêche souvent de se concentrer sur le message causant ainsi la perte de certains aspects du discours et, implicitement, un manque de compréhension.

Motivation

Pour montrer à ses élèves l'importance de cette stratégie, il propose à ses élèves un jeu : il divise la classe en deux grandes équipes et leur dit qu'il va leur faire la lecture expressive d'une courte histoire illustrée provenant d'un livre géant. Il demande à tous ses élèves de prêter une oreille attentive à sa voix et d'observer tout ce qu'il va leur montrer durant la lecture. L'enseignant se place de façon à ce qu'une équipe puisse bien le voir lorsqu'il lit, ainsi que les illustrations qu'il montre au cours de la lecture, tandis que l'autre équipe ne voit presque rien. Après avoir lu la moitié de l'histoire, l'enseignant procède de la même manière avec la fin de l'histoire, en privilégiant cette fois l'équipe qui avait été désavantagée antérieurement.

Après avoir fini la lecture, l'enseignant pose des questions précises à ses élèves pour vérifier leur compréhension; ces questions feront référence au contenu de l'histoire, à la signification des illustrations, aux inflexions de la voix, aux gestes, etc. La partie essentielle de cette démarche a lieu quand l'enseignant amène les élèves à **se rendre compte** que leurs réponses sont moins précises ou même inexactes, quand il s'agit de la section où ils n'ont pas été capables de bien voir la personne qui parlait ou les illustrations. Il leur fait ainsi comprendre **l'importance de bien regarder la personne qui parle et d'écouter attentivement le message transmis**.

Note : *Au cours des activités d'écoute ultérieures, l'enseignant peut faire référence à l'expérience vécue par ses élèves, lors de l'activité décrite ci-dessus pour qu'ils se rendent compte que cette stratégie est essentielle dans n'importe quelle situation d'écoute. Il peut, s'il le veut, modeler devant eux comment, pour devenir un auditeur efficace, il prête lui-même attention à ce qu'il écoute.*

Fr — **QUOI** — Imm

2e — Poser des questions pour obtenir des clarifications. — 2e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à interroger une personne qui sera en mesure d'éclaircir un point, un détail, un mot ou tout autre aspect du discours, du sujet ou du projet d'écoute pour faciliter la compréhension d'un message.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'éliminer les doutes et les incertitudes qui pourraient nuire à la compréhension globale du message.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, y compris une situation d'interaction, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut obtenir une information que le discours ne semble pas fournir de façon précise;
- quand on entend des informations qui donnent lieu à des interprétations;
- quand on veut résoudre un bris de compréhension.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on a eu une compréhension erronée de certaines parties du discours, ce qu'on aurait pu éviter si on avait posé des questions;
- on avait mal compris un ou plusieurs détails essentiels du message et qu'on s'est senti incapable de réaliser la tâche, alors que quelques questions posées à une personne-ressource auraient pu éclaircir ces points et empêcher ce sentiment d'échec.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **reconnaître que ce qu'on a entendu ou ce qu'on a vu n'est pas clair;**
- **identifier l'élément qui pose des problèmes;**
- **essayer d'utiliser des stratégies qui se sont avérées efficaces dans le passé pour rétablir la compréhension** (faire appel au contexte, aux illustrations, à la suite de l'information qui pourrait reprendre, sous une autre forme, certains éléments déjà mentionnés); *si la difficulté persiste*,
- **formuler des questions qui permettraient d'éclaircir les points qui posent des problèmes et les adresser à une personne-ressource.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves hésitent souvent à reconnaître et à éclaircir certaines incertitudes inhérentes à une situation d'écoute, ce qui influe sur leur compréhension et implicitement sur leur capacité à réaliser la tâche d'écoute. Par conséquent, il veut amener ses élèves à se préoccuper davantage de ce qu'ils ne comprennent pas et à faire appel à tous les moyens disponibles pour obtenir des réponses ou trouver des solutions à leurs difficultés. Puisque les élèves ont à leur disposition plusieurs stratégies qui pourraient les aider à sortir de l'impasse, il aimerait qu'ils ne posent des questions qu'après avoir épuisé toutes les autres manières de clarifier certains aspects du discours.

Modelage

Pour montrer à ses élèves comment on sait qu'il faut poser des questions pour obtenir des clarifications, et quel est le moment opportun pour le faire, l'enseignant se décide à leur donner l'exemple concret de ce qu'il fait lui-même lorsqu'il rencontre un problème de compréhension en écoute.

▷ **Je viens d'entendre ou de voir quelque chose que je ne comprends pas** (un mot, une idée, un nom, etc.).

Ex. : Ce que je viens d'entendre n'est pas clair. Je vais continuer l'écoute pour ne pas perdre le reste.

▷ **Pour comprendre, j'essaie d'utiliser des stratégies qui m'ont aidé dans le passé.**

Ex. : En pensant à ce qui a été dit avant ce mot, cela pourrait signifier « ... », mais je ne suis pas sûr.

Ex. : La suite/les illustrations vont peut-être m'aider à comprendre, sinon je vais le noter et le vérifier après l'écoute.

Ex. : Ça va peut-être être répété ou repris sous une forme que je vais comprendre (« La couleuvre fit un saut et attaqua le petit garçon. Ce serpent peut être très dangereux. »).

Ex. : J'ai fait tout ce que j'ai pu pour comprendre ce mot/cette idée sans perdre le reste du discours, mais je ne comprends toujours pas. Je vais le noter et le vérifier après l'écoute.

▷ **Je formule des questions pour éclaircir les points qui posent des problèmes.**

Ex. : D'après la suite du discours, j'ai pensé qu'il pourrait signifier « ... », mais plus tard, je me suis rendu compte que ça n'avait pas de sens. Alors, j'aimerais savoir ce que le mot « ... » veut dire.

Fr — **QUOI** — Imm

3e	Établir [Faire] des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures[1] sur le sujet pour soutenir son écoute [et pour reconstruire le sens du message].	3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à se servir de l'information et des concepts que l'on a intériorisés ou emmagasinés au cours des années au sujet du contenu du discours et à en faire une base sur laquelle bâtir de nouvelles connaissances. Cela permet également de valider ses connaissances antérieures ainsi que de modifier celles qui se révèlent erronées, et de réorganiser et de restructurer le sens du message.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de faciliter sa compréhension du discours, de mieux saisir l'information nouvelle et d'orienter l'attention de l'auditeur vers des aspects plus précis. Cela permet aussi de vérifier ses hypothèses ou ses connaissances sur un sujet et d'ajuster, de renforcer ou de valider ses conceptions (les connaissances déjà construites) en fonction des propos entendus.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à partir de l'information donnée par l'émetteur durant son discours ou à partir des questions ou des commentaires émis par chaque interlocuteur;
- quand on veut tirer profit des connaissances que l'on possède pour faciliter l'ajout de nouvelles connaissances.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte de ce qu'on savait déjà sur un sujet et que cela a nui à la compréhension ou à la sélection de la nouvelle information;
- on a eu de la difficulté à organiser et à retenir la nouvelle information entendue pendant le discours.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **écouter attentivement le discours en reformulant, au fur et à mesure, ce qu'on vient d'entendre;**
- **faire des liens entre ce qu'on connaît déjà sur le sujet et ce qu'on vient d'entendre pour reconstruire le sens du discours;**
- **modifier, le cas échéant, les connaissances antérieures qui se révèlent inexactes durant le processus d'écoute;**
- **poursuivre l'écoute en procédant de la même manière tout le long du discours.**

[1] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles et les relations qui existent entre ces réalités.

Mise en situation

Un enseignant veut lire à ses élèves un texte sur la croissance, le comportement et l'alimentation des rongeurs. Il sait que les élèves ont déjà certaines connaissances sur le sujet, car ils ont étudié en sciences la vie de plusieurs petits animaux. Toutefois, le discours leur fournit également beaucoup d'information nouvelle.

Modelage

Pour aider ses élèves à se servir de ce qu'ils connaissent déjà lors de l'écoute d'un discours, l'enseignant se décide à modeler pour eux comment il utilise lui-même ses connaissances pour donner du sens à ce qu'il écoute. Pour ce faire, il écoute devant ses élèves l'enregistrement d'un discours sur la vie du lapin nain; il interrompt l'écoute de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

▷ **J'écoute attentivement le discours et je redis, d'une autre façon, ce que je viens d'entendre.**

Je pense à ce que je connais déjà sur le sujet et je le relie à ce que je viens d'entendre.

Ex. : Je viens d'entendre que :

- « Le lapin nain est un animal de très petite taille. » – Enfin, je m'y attendais car le mot « nain » fait penser à quelque chose qui est très petit. Ce mot me rappelle aussi les sept nains de « Blanche-Neige… ».

- « Il est herbivore et son alimentation est constituée de foin, de granulés complets et parfois de légumes frais. » – Quand j'ai visité une animalerie, je me souviens d'avoir vu une cage où il y avait des lapins. Je les ai vus manger une sorte d'herbe séchée, ça doit être « le foin », et des boulettes qui ressemblent en quelque sorte à la nourriture pour chats, ça doit être ce qu'on appelle dans le discours « granulés complets ». Je vais écouter la suite pour voir si c'est vraiment ça, sinon je vais demander plus tard, après l'écoute, à quelqu'un qui le sait.

▷ **Je corrige ce qui n'est pas correct de ce que je croyais savoir.**

Ex. : Je viens d'entendre que :

- « Les petits naissent nus et aveugles. » Comme je les ai toujours vus couverts d'une belle fourrure, je pensais que c'est comme ça qu'ils naissent. Il semble que ce n'est pas vrai. Je vais le retenir.

▷ **Je poursuis l'écoute et je procède de la même manière avec le reste.**

Ex. : Je continue l'écoute de cette manière jusqu'à la fin en essayant de construire, au fur et à mesure, le sens du discours.

FR — QUOI — Imm

4e ➡ Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à essayer de visualiser ce qu'on entend pour concrétiser ses idées ou les impressions qu'on a sur les réalités concrètes, abstraites ou fictives.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux comprendre un discours ou de soutenir sa compréhension.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le discours inclut des descriptions d'objets, d'actions, de lieux ou de personnes qu'on ne voit pas;
- quand il s'agit d'un enregistrement sur audiocassette ou de la lecture à voix haute d'un texte sans illustrations;
- quand on a besoin de se créer un cadre concret de ce qu'on lit pour visualiser la suite des événements.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a retenu peu de détails ou peu d'informations sur les caractéristiques de certains objets, personnages ou sur le déroulement de certaines actions;
- on a perdu l'intérêt pour le discours à cause du fait qu'on l'avait trouvé trop abstrait.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **écouter attentivement le discours en retenant les mots clés ou des images verbales permettant la visualisation ou le lien avec ses connaissances antérieures;**
- **faire des liens entre les nouvelles images qu'on se fait à partir du discours et les images qu'on s'est faites antérieurement;**
- en cas de difficulté, **se rappeler ce qu'on a déjà vu, dans le passé, sur le sujet ou sur certains éléments mentionnés dans le discours;**
- **visualiser l'information transmise et développer d'autres images mentales tout le long de l'écoute, en tenant compte des nouveaux indices.**

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves retiennent bien l'information globale ou le message d'un discours, mais qu'ils ont plus de difficulté à retenir certains détails ou les caractéristiques de certains objets, personnages, etc., et ce, à cause du fait qu'ils n'ont pas encore pris l'habitude de se représenter mentalement l'image de ce qu'ils entendent.

Modelage

Il se décide donc à modeler pour ses élèves comment il utilise certaines informations entendues pour les visualiser. Avant cela, il fait avec ses élèves une activité simple pour leur faciliter la compréhension du modelage. Il leur propose, par exemple, de faire le dessin de ce qu'il leur dit ou de le décrire oralement, soit :

- une personne contente;
- une personne malheureuse;
- l'aspect des arbres au début de l'automne;
- le ciel annonçant une tempête, etc.

Ensuite, il modèle l'écoute d'une histoire enregistrée sur audiocassette. Il met en marche le magnétophone et arrête de temps en temps le discours pour verbaliser ses pensées.

▷ **J'écoute attentivement le discours en m'imaginant, au fur et à mesure, à partir de mots clés, ce que je viens d'entendre.**

Je fais constamment des liens entre les nouvelles images que je me fais à partir du discours et les images que je me suis faites antérieurement.

Ex. :

- « Il habite dans un village lointain du nord du Canada… » – ça doit être un petit village avec peu d'habitants, dans les Territoires du Nord-Ouest;
- « … situé près d'une forêt d'où l'on peut entendre le chant des oiseaux… » – je ferme les yeux et j'essaie d'imaginer une forêt épaisse, qui est probablement encore verte et si on peut entendre les oiseaux;
- « … et sa maison est petite et meublée avec simplicité : une table ronde dans la cuisine, deux chaises, un placard blanc et propre, un grand lit près de la fenêtre et un foyer toujours allumé qui envoie des réflexions douces et reposantes vers tout ce qui se trouve dans son angle. » – c'est un tableau que je peux facilement m'imaginer, car on me donne des détails concrets sur la couleur, la forme et la grandeur des objets.
- Etc.

▷ **Je pense à mes connaissances ou expériences antérieures.**
Si j'ai de la difficulté à m'imaginer quelque chose, j'essaie de me rappeler si j'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, de voir l'image concrète de ce qui est décrit dans le discours.

Ex. : « En hiver, les nuits claires, on peut voir l'aurore boréale… » – je n'ai jamais vu l'aurore boréale en réalité, mais je l'ai souvent vue sur des cartes postales ou dans des illustrations contenues dans des livres, alors je sais de quoi ça a l'air.

▷ **Je visualise l'information transmise et développe d'autres images mentales tout le long de l'écoute, en tenant compte des nouveaux indices.**

Ex. : Je poursuis l'écoute de cette manière jusqu'à la fin, en essayant de me faire une idée ou une image de ce que j'entends et de construire, au fur et à mesure, le sens du message.

Ft — QUOI — Imm

4e	Utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à identifier des indices qui aident à délimiter son champ de concentration et à mieux saisir et retenir l'information importante.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de suivre plus facilement un discours oral et d'orienter son attention vers les éléments clés de l'information. Ceci favorise une meilleure compréhension du sujet et permet, après l'écoute, de faire part de ce qu'on a retenu du discours en s'appuyant sur des détails ou exemples concrets.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand l'information du discours est présentée de façon comparative;
- quand le discours est accompagné de peu d'éléments visuels;
- quand on veut prendre des notes sur ce qu'on entend;
- quand la tâche qui suit exige un rapport sur le discours entendu, appuyé par des exemples concrets.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à saisir certaines parties du discours ou à dégager la structure du discours;
- on a retenu peu de détails ou peu d'informations sur les caractéristiques de certains objets, personnages ou sur le déroulement de certaines actions;
- on a eu des difficultés à organiser ce qu'on a retenu du discours;
- on a eu des difficultés à fournir des exemples sur l'information retenue;
- on a eu du mal à se concentrer sur le discours et, par conséquent, on a perdu l'intérêt pour l'écoute.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **tenir compte, lors de l'écoute, de la tâche qui suit l'écoute;**
- **repérer les mots clés, les répétitions, les exemples et les comparaisons;**
- **noter ces indices au fur et à mesure qu'on écoute le discours;** se rappeler que :
  - les mots clés orientent en permettant de dégager le thème ou les aspects importants du sujet (mots reliés au sujet, marqueurs de relation, etc.);
  - les répétitions reprennent l'information importante;
  - les exemples illustrent ce qui est dit;
  - les comparaisons présentent des similitudes et des différences;
- **faire le lien entre ces indices et les connaissances qu'on a sur le sujet;**
- **se servir de ces indices pour reconstruire le sens du discours.**

Mise en situation

Au début de l'année, un enseignant constate, lors du retour sur des activités d'écoute, que ses élèves éprouvent souvent des difficultés à retenir les éléments clés du discours (le sujet principal, les grandes questions traitées). Il remarque aussi que, parfois, il leur est difficile d'appuyer par des exemples concrets ce qu'ils retiennent d'un discours ou, dans le cas d'un discours à structure explicative, ils ne peuvent pas toujours catégoriser les différentes informations présentées dans le discours.

Modelage

Par conséquent, pour s'assurer que ses élèves savent se servir de tous les indices fournis dans un discours oral, il se propose de modeler pour ses élèves comment il fait pour retenir les informations clés de ce qu'il entend.

▷ **Je tiens compte, lors de l'écoute, de ce qu'on me demande de faire.**

Ex. : J'écoute le discours tout en étant conscient que les informations entendues me serviront, dans ce cas, à faire une présentation sur bande dessinée de ce qu'on doit faire pour éliminer les déchets, de manière à bien protéger l'environnement.

▷ **J'identifie les mots clés, les répétitions, les exemples et les comparaisons. Je note ces indices au fur et à mesure que j'écoute le discours.**

Ex. : J'entends des mots comme activité humaine, consommation, réutilisation, élimination, toxique, méthodes de recyclage, etc., alors je dois noter ces mots et les exemples donnés, sans noter toute la phrase, mais seulement les mots clés. C'est ce qu'on appelle le style télégraphique. Par exemple, pour l'activité humaine, je note que les humains, qui sont des consommateurs, produisent des déchets. Ces déchets sont soit biodégradables, soit réutilisables, soit toxiques. Etc.

▷ **Je fais le lien entre ces indices et mes connaissances sur le sujet.**

Ex. : Je sais qu'on nous conseille partout, à l'école, à la maison, dans la communauté, de réduire nos déchets, en essayant de réutiliser autant que possible ceux qui ne sont pas biodégradables, de réduire le gaspillage d'aliments, d'utiliser les deux côtés des feuilles de papier, etc. Les exemples qu'on me donne à ce sujet me sont généralement familiers; on les a aussi étudiés dans le cours de sciences, mais j'apprends également qu'il y a plusieurs autres façons d'aider à conserver notre environnement. On me donne aussi plusieurs exemples du danger que représente pour l'environnement une utilisation irresponsable des déchets. Je vais noter ces exemples sous une catégorie séparée intitulée « Effets négatifs » et je vais ajouter à cette liste ce que je sais déjà.

▷ **Je me sers de ces indices pour reconstruire le sens du discours.**

Ex. : Les mots clés et les notes que j'ai prises me suffisent pour avoir une idée des informations importantes de ce discours. Quand je vais réaliser ma bande dessinée, je n'ai qu'à me servir des exemples que j'ai notés durant l'écoute et les organiser par rapport au type d'information qu'ils fournissent.

Fr — **Q U O I** — **Imm.**

4e Faire des prédictions tout au long de son écoute [pour soutenir sa compréhension]. **4e**

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à anticiper la suite de ce qu'on écoute, soit relativement aux informations qu'on va entendre ou sur les événements qui pourraient se produire.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de :

- soutenir son écoute en facilitant ainsi la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- maintenir sa curiosité sur le contenu et son intérêt face à ce qu'on va écouter;
- structurer sa pensée et de mieux classer dans son cerveau la nouvelle information.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- si on a de nouvelles informations ou de nouveaux indices qui permettent d'imaginer ce qui va suivre;
- quand on veut rendre le processus d'écoute plus intéressant, plus motivant.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a perdu l'intérêt pour l'écoute, car on n'a pas fait d'anticipation sur le contenu;
- on a eu des problèmes à comprendre un discours parce qu'il semblait difficile de faire des liens entre les différentes parties du discours. (*Si on prédit ce qui suit parce qu'on a pris en considération le type de discours, la structure qui s'y rattache ou l'intention de communication de l'émetteur, cela peut faciliter l'écoute.*)

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer le contexte du discours au fur et à mesure qu'on l'écoute**;
- **se remémorer ce qu'on vient d'entendre**;
- **émettre de nouvelles hypothèses sur la suite du discours à partir de ce qu'on vient d'entendre et des indices fournis par le discours** (sujet, mots clés, illustrations, etc.);
- **confirmer et infirmer ses hypothèses tout le long de l'écoute, en tenant compte continuellement de ce qu'on vient d'entendre.**

Mise en situation

Lors d'un entretien avec chacun de ses élèves, un enseignant remarque que la plupart d'entre eux ont acquis une connaissance appréciable des stratégies de base en écoute (utilisation du paralangage, des indices visuels et auditifs, etc.). Toutefois, il remarque que certains d'entre eux trouvent encore difficile de faire des prédictions réalistes et de s'en servir durant l'écoute pour mieux soutenir leur compréhension et maintenir leur intérêt pour le discours.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il utilise les indices du discours pour faire de nouvelles prédictions, au fur et à mesure qu'il avance dans l'écoute d'un discours. Pour ce faire, il invite un élève bénévole devant la classe en lui demandant de lire à voix haute une histoire tirée du manuel de français, que les élèves n'ont pas encore lue. Le reste de la classe écoute l'histoire sans regarder dans le manuel. L'enseignant demande de temps en temps à l'élève d'arrêter sa lecture pour qu'il puisse verbaliser ses hypothèses ayant trait à la suite du discours.

▷ **Je tiens compte du contexte du discours au fur et à mesure que j'écoute.**

Ex. : Je suis en train d'écouter l'histoire « Violon à vendre ».
Compte tenu du début de l'histoire et du fait qu'elle fait partie du thème « Histoires de cœur », je pense que cette histoire suscitera des émotions.

▷ **Je pense à ce que je viens d'entendre; j'émets de nouvelles hypothèses sur la suite du discours à partir du sujet, de mots clés, d'illustrations, etc.**

Ex. : Le propriétaire du violon est un ancien violoniste; il ne peut plus se servir de ses mains à cause de son rhumatisme. Il ne peut plus jouer du violon. En outre, il a besoin d'argent.
Le luthier dit au violoniste : « Si j'étais vous, je ne me déferais pas d'un ancien ami comme ça... ». La suite de l'histoire m'apprendra probablement pourquoi le luthier essaie de le convaincre de ne pas vendre son violon et aussi s'il va réussir à le faire ou non.
J'apprends qu'il manque deux doigts au luthier. Je vais probablement apprendre dans la suite comment il a perdu ses doigts. C'est peut-être cela qui va unir ces hommes dans une profonde amitié. Etc.

Je confirme ou j'infirme mes hypothèses tout le long de l'écoute, en tenant compte de ce que je viens d'entendre.

Ex. : J'apprends, en écoutant, que le luthier a eu un accident, à l'âge de seize ans. J'avais donc raison. Il va raconter comment il a perdu ses doigts. Etc.

J'émets d'autres hypothèses en faisant des liens avec les dernières informations entendues.

Ex. : Une illustration montre côte à côte le portrait du luthier et l'image d'un enfant. Le luthier raconte probablement quelque chose de son enfance. L'illustration suivante montre un enfant qui joue du violon devant un public. Serait-ce, par hasard toujours, le luthier? Ou bien, c'est le violoniste?
Etc.

QUOI

Fr

4e

Faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases.

Imm

5e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à identifier tous les mots de transition qui unissent des propositions et des phrases et qui permettent de comprendre le rapport entre les mots et les idées.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de saisir le rôle de chaque proposition dans une phrase, de comprendre une ou plusieurs idées en contexte et de suivre la logique d'un discours.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le discours comprend des phrases plus ou moins complexes;
- quand on veut identifier le type de relation entre les propositions incluses dans une phrase;
- quand on veut comprendre un discours comme un tout et non pas comme des unités de sens isolées;
- quand on veut saisir le rapport entre deux idées.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mal compris une information parce qu'on n'a pas tenu compte du type de marqueurs de relation présents dans la phrase ou entre les phrases;
- on a éprouvé des difficultés à saisir la cohésion du discours et à situer l'information dans l'espace, le temps et les diverses circonstances entourant le sujet.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **essayer de repérer, au fur et à mesure de l'écoute, les marqueurs de relation dans la phrase et entre les phrases** (mais, après que, avant que/de, parce que, lorsque, lors de, au moment où, de sorte que, bien que, etc.);
- **reconnaître les liens que les marqueurs de relation établissent entre les divers éléments d'information** (temps, espace, cause, conséquence, but, etc.);
- **reconstruire le sens global du discours.**

Mise en situation

Lors du retour sur des activités d'écoute, un enseignant remarque que plusieurs de ses élèves croient souvent que le discours est trop compliqué pour eux, s'il contient des phrases relativement longues. Pour aider les élèves à aborder ces discours en toute confiance, l'enseignant décide de leur montrer comment il utilise les marqueurs de relation pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases, en facilitant ainsi la compréhension du discours.

Modelage

Pour ce faire, l'enseignant choisit le visionnement d'un dessin animé qu'il arrête de temps en temps pour verbaliser ses pensées et montrer aux élèves comment il fait des liens à l'intérieur d'une phrase ou entre les idées, au fur et à mesure qu'il écoute le discours. Il modèle ainsi pour eux comment il utilise les marqueurs de relation pour reconstruire le sens du texte.

▷ **J'écoute le discours en essayant de repérer, au fur et à mesure de l'écoute, les mots qui précisent *où* et *quand* se passe l'action ou *comment* agissent les personnages, *pourquoi*, etc.**

Ex. : « Il vivait une fois, caché dans une grotte, un géant qui était très malheureux! Il n'était pas comme les autres géants, sûr de lui et de sa force, prêt à tout écraser, si on osait lui refuser quelque chose. »
- « … une fois… », ça veut dire, dans le passé, on ne sait pas si cela fait longtemps, car on ne dit pas exactement quand;
- « … dans… », c'est donc à l'intérieur de la grotte;
- « … n'était pas comme les autres géants… », il était donc différent;
- « … prêt à tout écraser si on lui refusait quelque chose. » Dans ce cas, « si » précise les conditions dans lesquelles un géant écrase tout ce qui se trouve devant lui. Pourquoi fait-il cela? Parce qu'il profite de sa force.
- Etc.

▷ **Je reformule ce que je viens d'entendre.**

Ex. : « Ce géant était malheureux et pleurait tout le temps **parce que**, **à cause de** son apparence, il faisait peur aux humains, **alors qu'**il aurait bien aimé avoir des amis… » Je suis donc en train d'apprendre l'histoire d'un géant gentil, qui n'aime pas être grand (il pleure **à cause de** son apparence) et qui est malheureux **parce qu'**il fait peur aux humains quand, en fait, il aimerait avoir l'amitié des humains (les expressions **à cause de** et **parce que** m'indiquent la raison de son malheur; **alors que** – indique l'opposition). Etc.

Je poursuis l'écoute en procédant de la même manière pour le reste du discours.

L'enseignant poursuit ainsi l'écoute du discours en mettant en évidence les marqueurs de relation et la relation qu'ils établissent dans la phrase et entre les phrases. À la fin de l'écoute, il fait la liste de ces mots de relation qu'il a ressortis durant l'écoute. Le tableau ci-dessous peut lui servir de modèle, dans ce sens.

N.B. : *Le modelage sera plus efficace si la durée du discours utilisé ne dépasse pas 5 minutes, sinon le modelage pourrait devenir moins profitable pour les élèves. Au besoin, l'enseignant pourrait se servir de transparents reproduisant les séquences analysées, pour s'assurer que même les élèves du type visuel peuvent bien suivre le processus.*

Sens	Fonction	Principaux marqueurs de relation
addition	coordonnant	et, ou, ni, puis, comme, aussi, ainsi que, en outre, de plus, etc.
temps	coordonnant	ensuite, puis, etc.
	subordonnant	avant que, jusqu'à ce que, pendant que, lorsque, que, comme, après que, depuis que, etc.
condition	subordonnant	si, pourvu que, à moins que, etc.
cause	coordonnant	car, en effet, etc.
	subordonnant	parce que, puisque, comme, vu que, etc.
but	subordonnant	afin que, pour que, de crainte que, de peur que, de manière à ce que, etc.
conséquence	coordonnant	donc, alors, ainsi, par conséquent, c'est pourquoi, etc.
	subordonnant	à tel point que, de (telle) sorte que, si bien que, etc.
concession	subordonnant	bien que, quoique, malgré que, etc.
comparaison	subordonnant	comme, tel, tel que, ainsi que, autant, etc.
opposition	coordonnant	mais, or, pourtant, cependant, etc.
	subordonnant	alors que, tandis que, au lieu que, etc.
explication	coordonnant	c'est-à-dire, c'est pourquoi, etc.
alternative, choix	coordonnant	soit, ou, tantôt, etc.

QUOI

Fr		Imm
4e ⇨	Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit.	
	Faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension.	⇦ 5e
7e	Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information.	7e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à utiliser les indices spécifiques aux structures narratives (4e fr et 5e imm) et textuelles (7e) pour faciliter la compréhension et la rétention de l'information.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prédire le déroulement d'une histoire et de déterminer les éléments importants dans le discours qu'on écoute, ce qui facilite les liens avec la nouvelle information et l'organisation des nouvelles connaissances.

QUAND

On utilise ces stratégies (voir RAS visé à chaque niveau) **lors de tout discours oral ayant une structure textuelle** (narrative, comparative, etc.), et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à partir d'indices de signalement (mots clés, titres, sous-titres, tableaux, source, auteur, etc.) ou de marques d'organisation (schémas, tableaux, catégories d'information, etc.) qui permettent l'identification de la structure.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des particularités des diverses structures du discours et que cela a nui à la rétention, à la sélection ou à l'organisation de la nouvelle information.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer le contexte du discours au fur et à mesure qu'on l'écoute pour en identifier la structure**;
- **repérer les indices de signalement et tout ce qui a trait à l'organisation du discours** (par exemple, mots ou phrases clés [« il était une fois »], titres, sous-titres, tableaux, schémas, catégories d'information, etc.);
- **organiser, en cours d'écoute, l'information entendue en tenant compte de la structure utilisée par l'émetteur pour reconstruire le sens du discours**.

Mise en situation

Après une période d'observation, un enseignant remarque que ses élèves ne semblent pas donner assez d'importance à l'organisation de l'information entendue, qu'ils retiennent des éléments insignifiants en ignorant des éléments importants, qu'ils présentent l'information retenue de façon désorganisée et souvent peu cohérente et qu'ils éprouvent parfois des difficultés à déceler les différentes catégories d'information.

Modelage

Pour aider ses élèves à résoudre ce genre de problème, il décide de les sensibiliser à la présence de certains indices qui pourraient leur servir à reconnaître facilement la structure d'un discours, à mieux organiser leurs nouvelles connaissances et à retenir l'information de façon logique. Il modèle donc pour eux sa façon de procéder pour bien gérer l'écoute d'un discours comparatif, dans ce cas, un court documentaire vidéo sur les conifères et les feuillus, qu'il présente pendant le cours de sciences.

J'observe la structure du discours au fur et à mesure que je l'écoute.

Ex. : Je viens d'entendre plusieurs renseignements sur les conifères et les feuillus. On me renseigne sur les caractéristiques communes et différentes des deux types d'arbres. L'information m'est donc fournie essentiellement sous trois catégories : ce qui est propre aux feuillus, ce qui est propre aux conifères et ce qui est propre aux deux.

Je repère les indices ayant trait à l'organisation du discours.

Ex. : Je viens d'entendre :
« La silhouette des feuillus fait penser à une sphère, **tandis que** celle de conifères rappelle plutôt la forme d'un cône… les cônes sont les fruits des conifères et ils renferment des graines pour la reproduction de l'espèce. Les feuillus ont des feuilles de différentes formes qui présentent des nervures, **alors que** les conifères ont des aiguilles. Les fruits des feuillus renferment **aussi** des graines, **mais** ils se présentent sous toute une variété de formes et de textures. L'écorce est **commune à tous les arbres** et constitue l'enveloppe protectrice du tronc et des branches. Elle a le **même rôle que** la peau chez l'homme. »

Je vois aussi des images qui me permettent d'associer l'information entendue à celle vue.

Les mots clés comme tandis que, alors que, aussi, mais, commune, tous les arbres, même rôle que, m'indiquent dans quelle catégorie je dois noter les informations. Etc.

▷ **J'organise l'information entendue en tenant compte de la structure utilisée dans le discours.**

Ex. : Puisque selon moi, il est clair qu'il s'agit d'une comparaison entre les arbres feuillus et les conifères, je fais un schéma avec des catégories distinctes, l'une représentant les feuillus, une deuxième, les conifères et une troisième, les ressemblances entre les deux. Pour chaque catégorie, j'ai des renseignements sur divers aspects, c'est-à-dire la silhouette, les feuilles, les fruits et l'écorce. Je vais noter en style télégraphique (non pas des phrases complètes, mais des mots clés) l'information importante pour ne pas l'oublier. Le schéma me permet de mieux organiser les informations et d'y revenir plus facilement. Au besoin, je peux ajouter d'autres catégories si je vois qu'on me donne des renseignements sur d'autres aspects que ceux que j'ai prévus initialement, par exemple, des liens avec les êtres humains.

▷ **Je reconstruis le sens du discours.**

Ex. : À la fin de l'écoute, je fais un survol de mes notes et je résume mentalement le discours entendu. Ceci me permet de passer à l'étape suivante de la tâche (p. ex. : présentation comparative du discours par écrit, réponses à des questions de compréhension, ajout d'une section qui n'a pas été abordée dans le discours et sur laquelle il faudra faire des recherches, etc.).

QUOI

Fr		Imm
5e	Reformuler l'information [ou demander une reformulation de l'information] pour vérifier sa compréhension.	5e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à :

- reprendre l'information entendue et à la formuler à sa façon pour s'assurer d'avoir compris le message; ou
- demander à une personne-ressource d'éclaircir un point, un détail, un mot ou tout autre aspect du discours, du sujet ou du projet d'écoute pour faciliter la compréhension d'un message.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de résoudre un bris de compréhension ou d'éliminer les doutes et les incertitudes qui pourraient nuire à la compréhension globale du message.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on entend des informations qui donnent lieu à des interprétations;
- quand on veut obtenir une information que le discours ne semble pas fournir de façon précise;
- quand on veut résoudre un bris de compréhension.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on a eu une compréhension erronée de certaines parties du discours, ce qui aurait pu être évité si on avait essayé d'éclaircir les aspects qui se prêtent à différentes interprétations;
- on avait mal compris un ou plusieurs détails essentiels du message et qu'on s'est senti incapable de réaliser la tâche, alors que quelques questions posées à une personne-ressource auraient pu éclaircir ces points et empêcher ce sentiment d'échec.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **reconnaître que ce qu'on a entendu n'est pas clair**;
- **identifier l'élément qui pose un problème**;
- **essayer d'utiliser des stratégies qui se sont avérées efficaces dans le passé pour rétablir la compréhension** (faire appel au contexte, aux illustrations, à la suite de l'information qui pourrait reprendre, sous une autre forme, certains éléments déjà mentionnés) et **évaluer la nécessité de s'adresser à une personne-ressource**;
- **redire à sa façon la partie du discours qui pose un problème**; si *la difficulté persiste*,
- **formuler des questions qui permettraient d'éclaircir certains aspects**.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant constate que ses élèves hésitent souvent à reconnaître et à éclaircir certaines incertitudes inhérentes à une situation d'écoute, ce qui influe sur leur compréhension et implicitement sur leur rendement. Par conséquent, il veut amener ses élèves à se préoccuper davantage

de ce qu'ils ne comprennent pas et à faire appel à tous les moyens disponibles pour obtenir des réponses ou trouver des solutions à leurs difficultés. Il sait qu'un moyen efficace de vérifier sa compréhension d'une information est souvent d'essayer de la reprendre et de la formuler à sa façon.

Modelage

L'enseignant se décide donc à donner à ses élèves l'exemple concret de ce qu'il fait lui-même pour vérifier s'il a bien compris quelque chose qui semble moins évident ou moins clair dans un discours.

▷ **Je viens d'entendre quelque chose qui n'est pas clair.**
J'identifie l'élément qui pose un problème.

Ex. : « Atteinte d'un cancer, elle mourut le 20 février 1941 à l'âge de quarante-six ans. "La Bolduc ne sera jamais morte", avait-elle dit quelques jours avant de mourir. Elle avait vu juste. » – Je ne comprends pas. On me dit d'abord qu'elle est morte. Ensuite, on me dit qu'elle avait dit aux autres qu'elle ne mourrait jamais. Bon, c'est peut-être ce qu'elle espérait. Mais, ce qui est confus, c'est qu'on dit qu'elle avait vu juste. Qu'est-ce que cela veut dire? Est-elle morte ou non?

▷ **Pour comprendre, j'essaie d'utiliser des stratégies qui m'ont aidé dans le passé.**

Ex. : Je pense à ce qui a été dit avant, mais cela ne m'aide pas. Je ne comprends toujours pas.

Ex. : La suite va peut-être m'aider à comprendre.
« Ses chansons, qu'on entend encore aujourd'hui, gardent son souvenir toujours vivant. Un film immortalise également cette grande artiste québécoise. » – On ne parle plus de ce qu'elle fait maintenant, mais de son souvenir, de ses chansons. Le mot *immortalise* est probablement symbolique. Alors je pense qu'elle est quand même morte.

Je redis à ma façon la partie du discours qui pose un problème.

Ex. : Je pense que ce qu'elle voulait dire quand elle a dit aux autres qu'elle ne mourrait jamais, c'est que grâce à ses chansons, elle restera toujours dans la mémoire des gens et qu'en l'entendant chanter, on pensera à elle comme si elle était vivante. En tout cas, je ne vais pas trop m'arrêter ici pour ne pas perdre le reste du discours. La suite me confirmera si j'ai raison. Sinon, je vais voir ce que les autres ont compris.

▷ **Je formule des questions pour éclaircir les points qui posent des problèmes.**

Ex. : Si je constate que la suite ne me confirme pas si j'ai eu raison ou non, je vais demander une clarification à quelqu'un. Je demanderai aussi si la personne décrite est décédée ou non.

QUOI

Fr		Imm.
6e	Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à surmonter une difficulté de compréhension en trouvant des solutions qui tiennent compte de ce qui cause cette difficulté.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de ne pas décrocher du discours à cause d'une difficulté de compréhension, mais d'y remédier en faisant appel à une stratégie de dépannage reliée à la source du problème.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on n'est pas certain d'avoir bien entendu ou compris les propos de l'émetteur;
- quand on a manqué momentanément d'attention ou de concentration sur le discours;
- quand on bute sur un mot inconnu ou sur une idée complexe;
- quand on écoute de l'information sur un nouveau thème et qu'on a peu de connaissances sur le sujet;
- quand on sent qu'il nous manque des éléments pour bien comprendre le discours;
- quand ce qu'on entend invite à une réflexion prolongée qui crée un bris d'attention pour la suite du discours;
- quand ce qu'on entend est trop abstrait ou ne suscite pas l'intérêt.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a poursuivi l'écoute sans tenir compte des parties vagues ou difficiles à comprendre, mais critiques pour la compréhension du message;
- on a abandonné l'écoute d'un discours à cause de difficultés temporaires de concentration ou de compréhension;
- on n'a pas pris en note les points encore obscurs et que cela a nui à la compréhension du message ou à la réussite de la tâche.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **être conscient de ce qui peut créer un bris de compréhension, compte tenu du sujet, du contexte de la tâche, de ses propres habiletés d'écoute;**
- **déterminer si le discours a du sens;** sinon
- **repérer la source du problème;**
- **examiner son importance pour la compréhension et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre;** s'il s'avère important et qu'il s'agit :
  - du *vocabulaire*, on essaie de trouver le sens du mot dans le contexte ou on poursuit l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu;
  - du *sujet*, on établit des liens entre ce qui a été entendu et ses connaissances antérieures;
  - d'un *moment d'inattention* (distraction), on identifie la source et on s'en éloigne, en essayant de retrouver sa concentration;
  - d'une *pause* pour réfléchir sur un élément important ou intéressant, on le prend en note pour y revenir plus tard;
  - d'un *manque d'intérêt*, on évalue l'importance de l'activité dans l'ensemble du projet ou le degré de familiarité avec le sujet;
- **rétablir la compréhension et reconstruire le sens du discours.**

Mise en situation

Un enseignant constate, après une période d'observation, que les élèves qui réussissent moins bien lors des activités d'écoute sont généralement ceux qui décrochent de l'écoute à cause d'un bris de compréhension. Plusieurs entretiens avec ces élèves ont révélé le fait qu'ils n'étaient même pas conscients pourquoi, à un moment donné, pendant l'écoute d'un discours, des raisons pour lesquelles ils ne pouvaient plus se concentrer sur la tâche. L'enseignant se rend compte qu'avant d'essayer de résoudre les problèmes de compréhension, ses élèves ont d'abord besoin de reconnaître ce qui a causé le bris de compréhension, au moment où il arrive.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves ce qu'il fait quand il est en train d'écouter un discours. Il choisit, dans ce but, l'écoute d'un petit discours enregistré sur audiocassette qu'il arrête de temps en temps pour verbaliser ses pensées une fois qu'il a un problème de compréhension, pour une raison ou une autre. Le discours représente, dans ce cas, la lettre qu'un psychologue écrit en réponse à un message envoyé par l'un des lecteurs d'une revue.

Avant de commencer l'écoute

Je suis conscient que, lors de l'écoute de ce discours, il y aura des idées qui ne seront pas claires pour moi.

Ex. : C'est une réponse à une lettre dont je ne connais pas le contenu. Je m'attends à des mots inconnus, mais je ne vais pas m'arrêter sur ces mots pour ne pas perdre le reste du discours. Souvent, le contexte ou la suite me clarifie ce que je ne comprends pas, sinon je vais le retenir pour le clarifier après l'écoute. Il se peut aussi que ce ne soit pas essentiel pour la compréhension globale du discours.

Lors de l'écoute

Je repère la source du problème. J'examine son importance pour la compréhension et je décide s'il est nécessaire ou non de le résoudre. Si oui, je prends les moyens appropriés.

Ex. : « L'argent contribue certainement à rendre la vie plus confortable, et peu de gens souhaitent s'appauvrir. » – Je ne comprends pas le mot « s'appauvrir ». Toutefois, ce mot comprend le mot *pauvre*. En plus, on parle d'argent. Probablement, ça veut dire que les gens n'aiment pas être pauvres.

Ex. : « Mais l'argent ne suffit pas pour *se sentir bien dans sa peau*. » – Je ne comprends pas cette expression. La suite me la clarifiera peut-être.
« Mon travail m'amène parfois dans des milieux riches, d'autres fois, dans des quartiers moyens ou des régions défavorisées. Je peux te confirmer qu'on trouve partout des enfants heureux et des enfants malheureux. » – Alors, ce qu'on me dit, c'est que, peu importe combien d'argent on a dans les poches, on a la même possibilité d'être heureux ou malheureux. Ça veut dire que l'expression que j'ai entendue tout à l'heure, « ... l'argent ne suffit pas pour *se sentir bien dans sa peau* », signifie que l'argent ne suffit pas pour être à l'aise. Etc.

Ex. : « Le plus important pour être bien, c'est de s'entourer de gens qu'on aime. » – J'aime bien cette idée, ça me fait penser à..., mais non, je vais y réfléchir plus tard pour ne pas perdre le reste du discours.

Je rétablis la compréhension et je reconstruis le sens du discours.

Ex. : Le psychologue semble vouloir encourager et convaincre le correspondant que tout le monde peut être heureux et qu'il ne devrait pas se sentir malheureux à cause de sa condition sociale, tant qu'il a autour de lui des gens qui l'aiment.

Fr — QUOI — Imm

Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. ⇦ 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire le transfert des connaissances qu'on a dans une langue autre que celle du discours entendu pour mieux saisir et mieux retenir ce qu'on écoute.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour résoudre certaines difficultés de compréhension en ce qui a trait à l'organisation du message ou au sens de certains mots utilisés dans un discours oral en français.

QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de résoudre une difficulté de compréhension;
- avant de faire appel à un dictionnaire;
- quand le discours comprend des mots inconnus/des structures qui ressemblent à des mots/des structures qu'on utilise dans une autre langue;
- quand on veut vérifier sa compréhension d'un mot inconnu ou d'une structure de phrase moins commune.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pensé à faire le lien entre les mots ou les structures qui se retrouvent dans les deux langues connues.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer le mot/la structure qui crée un bris de compréhension dans le discours** (ex. : « fortune », « pauvreté »);
- **établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues** (ex. : « fortune », « poverty ») **ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue**;
- **reconstruire le sens du mot/de l'information en question**;
- **vérifier si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte**.

Mise en situation

Bien des élèves évoluent sous l'influence d'une autre langue qu'ils connaissent et utilisent au quotidien, ce qui explique certaines frustrations et difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer clairement leurs pensées. Ils pensent souvent que ceux qui connaissent et utilisent une seule langue à l'école réussissent mieux dans leurs études. Ce n'est que plus tard dans leur vie qu'ils deviennent conscients des avantages que la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue leur confère, et, parfois, ils ne prennent pas conscience du tout des transferts linguistiques réciproques qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre, ni de l'ouverture que cela peut leur donner sur les plans personnel et professionnel.

Modelage

Pour que ses élèves tirent profit de la connaissance d'une autre langue, plutôt que de considérer ce fait comme un obstacle à leur réussite dans la communication écrite et orale, un enseignant se décide à modeler pour eux la façon de transférer ses connaissances de l'anglais pour mieux comprendre le message qui lui est communiqué en français. Pour ce faire, l'enseignant se sert d'un enregistrement sonore qu'il écoute avec ses élèves une première fois et qu'il reprend ensuite, en l'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

▷ **Je repère le mot/la structure que je ne comprends pas.**	**Je pense à un mot/une structure qui ressemble à un mot/une structure propre à l'autre langue que je connais.**	**Je reconstruis le sens du mot/de l'information en question.**
Ex. : « Le danger plane au-dessus des collines. » – Je sais que j'ai déjà rencontré le mot « plane » comme verbe, mais je ne me souviens pas de son sens.	Ce mot s'écrit comme le mot anglais « plane » qui veut dire ***avion***.	Alors ça veut sûrement dire que le danger vole au-dessus des collines.
Ex. : « J'ai l'impression que le calme revient lentement. On n'entend plus les fortes explosions terrifiantes d'obus ni les détonations. » – Je ne connais pas les mots « terrifiantes », « obus » et « détonations ».	Je sais qu'en anglais le mot « terrifying » signifie ***effrayant***; le mot « obus » ne m'est pas familier, par contre « détonation » existe sous la même forme, mais une prononciation différente, en anglais, la signification en est probablement la même : ***bruit violent*** comme celui d'une bombe; l'***obus*** pourrait donc être une sorte de bombe.	Alors, si je comprends bien ce qu'on me dit, c'est que l'atmosphère est calme de nouveau (« le calme revient »), qu'on n'entend plus les effrayantes explosions ni le bruit énorme des bombes.
Ex. : « Juste une rafale, puis le silence se refait très vite. Maman se désespère, mais papa essaie de la rassurer. » – Je ne connais pas les mots « rafale », « se désespère » et « rassurer ».	Je ne connais pas le mot « rafale », mais la suite de la phrase m'indique que cela s'oppose d'une certaine façon au mot « silence ». C'est peut-être une autre bombe. Je vais noter le mot et le vérifier après l'écoute; « se désespère » ressemble au mot anglais « despair », ça doit avoir le même sens : ***désespoir, découragement***; le mot « rassurer » fait penser au mot anglais « reassure », qui veut dire ***encourager, réconforter***.	Alors, en pensant au sens de l'idée, ce qui arrive, c'est encore le bruit d'une bombe suivi du calme. La mère de celui qui communique le message est découragée, mais son mari l'encourage, la réconforte.

▷ **Je vérifie si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.**

Ex. : En faisant un retour mental sur ce que j'ai compris, cela a l'air d'être logique dans le contexte du discours. Je continue de cette façon l'écoute du reste du discours.

Note : *Le modelage constitue la verbalisation des pensées en illustrant, au ralenti, tout le processus mental qui se déroule lors de l'écoute d'un discours. Dans la réalité, ce processus se poursuit d'une manière beaucoup plus rapide, presque simultanée au déroulement du discours.*

ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE

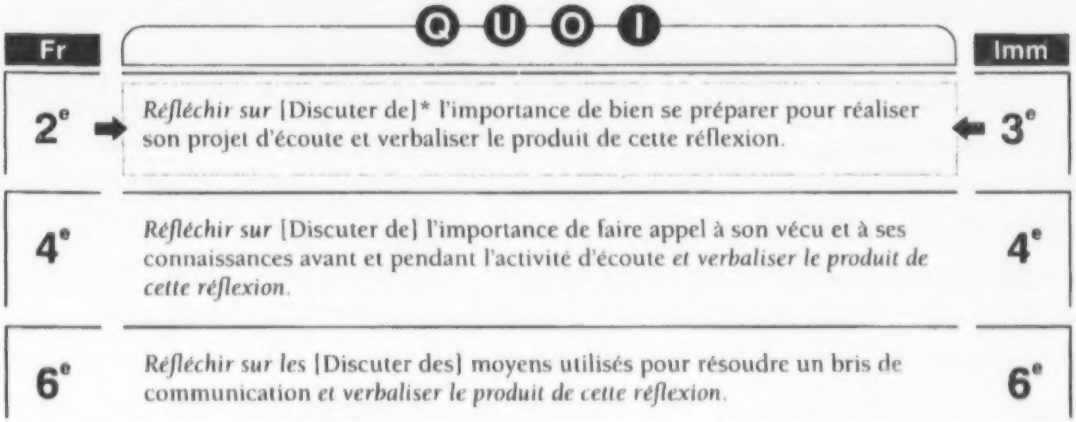
Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. Cette étape d'évaluation permet à l'auditeur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies d'écoute qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de l'écoute du discours.

Le tableau qui suit regroupe toutes les stratégies d'évaluation de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion .

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation


Fr
QUOI
Imm
2e
Réfléchir sur [Discuter de]* l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion.
3e
4e
Réfléchir sur [Discuter de] l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion.
4e
6e
Réfléchir sur les [Discuter des] moyens utilisés pour résoudre un bris de communication et verbaliser le produit de cette réflexion.
6e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme d'études de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme d'études de français langue première.

Définition du RAS : Ces stratégies d'évaluation consistent à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour réussir son projet d'écoute, c'est-à-dire sur ce qu'on fait avant, pendant et après une activité d'écoute pour orienter et soutenir sa compréhension, retenir l'information entendue et développer son esprit critique face à ce qu'on écoute.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience, de parler de sa façon de procéder afin de bien répondre aux exigences d'une tâche d'écoute. Ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés d'écoute, mais aussi à résoudre des difficultés de compréhension, de rétention ou d'organisation de l'information, et à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir son écoute.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant et après tout projet d'écoute**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche d'écoute;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait/appris/compris tout le long d'une activité d'écoute, des difficultés qu'on a rencontrées et des moyens/processus utilisés pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche d'écoute;
- quand on ressent le besoin d'un soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies si, **pendant** ou **après plusieurs situations d'écoute antérieures semblables** :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés de compréhension;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés d'écoute;
- on n'était pas sûr si les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur ce qu'on a fait pour se préparer à l'écoute d'un discours;**
- **expliquer l'apport de ses connaissances et de ses expériences antérieures à la réussite de la tâche;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant l'écoute;**
- **expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien;**
- **parler de ce qui se passe dans sa tête quand on écoute un discours et qu'on résout un bris de compréhension;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire le bilan des connaissances acquises lors de l'écoute du discours.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche d'écoute. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes, leurs difficultés par rapport à cette tâche-là. Cela les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après l'écoute d'un discours.

▷ **Je pense à ce que j'ai fait pour me préparer à l'écoute du discours.**

Ex. : Avant de commencer l'écoute, j'ai survolé le matériel qu'on m'a donné pour me familiariser un peu avec la tâche, j'ai pensé au contexte, au titre, au genre de discours et à ce que je savais déjà sur le sujet.

▷ **Je reconnais l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures lorsque j'ai réalisé la tâche.**

Ex. : Je me rends compte que le fait que j'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, d'apprendre certaines informations sur le sujet, ou le fait que je connaissais généralement le vocabulaire utilisé, m'a aidé à me créer une base pour l'acquisition de nouvelles connaissances et à mieux comprendre le discours.

Je fais un retour sur le genre de difficultés que j'ai éprouvées durant l'écoute.	**Je pense à ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.**
Ex. : En réfléchissant au discours, je pense que le débit de parole a été un peu trop rapide pour moi. ⇨	Pour ne pas perdre la suite, je ne me suis pas arrêté à ce que je ne comprenais pas ou à ce que je perdais à cause du débit, par contre, je me suis concentré davantage sur ces aspects-là lors de la deuxième écoute. Si je n'ai toujours pas compris, je l'ai noté et je l'ai clarifié après, en posant des questions à une personne-ressource.
Ex. : Certains mots m'étaient inconnus ou peut-être je ne les ai pas bien entendus à cause de l'accent différent de la personne qui parlait. ⇨	J'ai pensé à ce qui avait été dit avant, ou j'ai attendu la suite. J'ai pris en note les mots les plus complexes et les ai cherchés dans le dictionnaire à la fin de l'écoute.
Ex. : J'ai eu de la difficulté à noter les informations pour les retenir. C'était trop rapide et je ne voulais pas perdre la suite. ⇨	J'ai noté seulement quelques mots clés pour m'aider à m'en souvenir
Ex. : Quand j'ai réalisé la tâche qui suivait l'écoute, il m'était difficile de trouver dans mes notes l'information que je cherchais. ⇨	Une prochaine fois, je vais faire un schéma divisé en divers aspects et je vais noter les informations sous l'aspect approprié.
Ex. : À un moment donné, je ne pouvais plus me concentrer, car j'avais perdu toute une séquence avant, par manque d'attention. Etc. ⇨	Je n'ai pas décroché de l'écoute, je me suis concentré sur la suite et cela m'a aidé à inférer ce que j'avais manqué, sinon, je l'ai clarifié après l'écoute (ou lors de la deuxième écoute).

Je fais le bilan des connaissances acquises lors de l'écoute du discours.

Ex. : Avant d'écouter ce discours, j'avais déjà quelques connaissances sur le sujet. Le sujet m'attirait plus ou moins. Ce n'était pas vraiment quelque chose qui m'intéressait. Toutefois, lors de l'écoute, je me suis rendu compte que j'en savais très peu dans ce domaine et que ce que je savais n'était pas toujours exact. Il y a quelques aspects tels que [...] que j'aimerais explorer davantage. En outre, je suis devenu plus sensible à [...]. Cette écoute a changé mes impressions sur [...]. J'ai vécu moi aussi (ou je connais quelqu'un qui a vécu) une situation semblable.
J'ai aussi découvert que je peux facilement retenir ce que j'entends si je prends des notes ou si j'en discute après l'écoute. Comme cela, je peux communiquer aux autres ce que j'ai appris en me référant à des informations précises.
Etc.

Note : *Les stratégies d'évaluation proposées à l'écoute portent davantage sur l'analyse des moyens utilisés par l'élève pour réussir son projet (comment il s'est préparé à l'écoute, comment il a activé ses connaissances, etc.). Toutefois, l'enseignant doit aussi accorder de l'importance aux connaissances acquises par l'élève lors de l'écoute d'un discours (évaluation du produit : habileté à nommer des réalités, à exprimer une opinion, à faire un schéma des informations entendues, à discuter du sujet traité, à réagir au discours, etc.).*

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

X	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").